

val is rendelkezett, ha hiányoztam, tovább is rendezte a darabot. Ha nem tudtam elmenni a fesztiválra, elmesélték, hogy mit alakítottak még át. Néha nagyon meglepett. És a zsűrit is!

■ **Milyen az, amikor rendezőként versenyben vagy egy fesztiválon egy volt színjátszóddal?**

■ Áldom a sorsot, hogy pl. egy testnevelő tanár, Laboda Róbert ilyen komoly felkészítő tanárrá vált, versmondással, prózamondással, versírással is foglalkozik. Nagyon pontos rendező, sok szimbólumot használ. Mozgatásban, koreográfiában is szenzációs. Mindig nagyon várom a rendezését. Jobban szorított nekem, mint magamnak. Már többször is volt módunk osztozni a fődíjon vagy a gyémántsávos elismerésen. Mindketten nagyon boldogok voltunk. Rakottyay Katika érzékeny lelkét pedig imádom a darabjaiban. Ő is kiváló rendező. Volt év, hogy mindhárman megmérettünk a Duna Menti Tavaszon.

■ **Azok számára, akik nem lépnek profi színészi pályára, milyen hozadéka lehet a gyerek- vagy diákszínjátszásnak?**

■ A diákszínjátszás azért fontos, hogy közösségben boldogsághormonnal töltekezzenek. Bátorodjanak, megtanuljanak érvelni, kiállni magukért, meggyőzni másokat. Hogy összeszedetten tudjanak megnyilvánulni. Sok diákom lett tanár, ebben a szakmában nagyon fontos a szép, tiszta beszéd, a határozottság. Szalagavatói műsorokban rögvést észrevehető, hogy valaki apropós vagy nem. De számomra az is lényeges, hogy kultúrát szerető, irodalmat pártoló, verseket olvasó, hallgató orvosok, mérnökök, szakemberek váljanak belőlük.

■ **Megfogalmaznád rendezői „ars poeticád”?**

■ Én azt gondolom, hogy csakis szeretettel, odaadással lehet jól nevelni. Ezért próbálom a színjátszóim életét hatványozott figyelemmel kíséreni, problémáik megoldásában segíteni őket. Megölelni, megdicsérni, mert tudom, az mindig balzsam a lelküknek. Tehát a szeretet az én ars poeticám az életben és a rendezésben is.

G. GÖDÉNY ANDREA

SZÍNHÁZ/ÉLMÉNY/OLVASÁS

Ha valamennyire is fontosnak tartjuk a literációs képességek megőrzését a netgenerációk körében, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a színházi élményekben rejlő lehetőségeket. Az élménygyűjtést nem lehet eléggé korán kezdeni, noha még ma is találkozhatunk itt-ott azzal az Obraszcov nyomán elterjedt tévhitel, hogy hat éves kor alatt káros volna a színház; és szakemberek között is szép számmal akadnak olyanok, akik nem javasolják, hogy négy-öt éves kor alatti gyerekeket színházba vigyünk. Ám egyre többeket győz meg a Novák Jánosnak és a Kolibri Színháznak köszönhetően Magyarországon is terjedő, skandináv eredetű ún. csecsemőszínházi kezdeményezés arról, hogy van létjogosultsága a legkisebbek (0–3 évesek) színházának. Persze, az ilyesfajta előadások sokban különböznek attól, amit hagyományos színházi előadáson értünk; még annak bábszínházi változatától is, amit korábban a legfiatalabbak (4–5 évesek) számára elgondolt a szakma. A gyerek- és ifjúsági színházak világszervezete: az ASSITEJ keretében, norvég kezdeményezésre indult mozgalom, a *Glitterbird – művészet a legkisebbeknek* európai uniós projekt keretében teljessé lett ki.

A CSECSEMŐSZÍNHÁZ SAJÁTOSÁGAI

A legkisebbek – ebben a vonatkozásban nem különbözve a felnőttektől – két dolgot keresnek a színházban: az ismerős, megnyugtató elemeket, amelyek a ráismerés örömét biztosítják és biztonságot adnak; de az is fontos, hogy meglepetésekkel szolgáljon az előadás. A csak ismerős elemekből építkező játék unalmas; a kizárólag ismeretlen elemekből álló: riasztó. Az egyensúly csak intuícióval teremthető meg, s ez elsősorban a színházi szakemberek feladata, de teamszerű együttműködésben a korosztállyal professzionálisan foglalkozó szakemberekkel (pszichológusokkal, művészetpedagógusokkal, csecsemőgondozókkal) – ahogy ez a *Glitterbird*-programban is történt.

A »csecsemő-előadások« teljes mértékben figyelembe veszik, hogy ennek a korosztálynak a figyelmét nem

a sztori köti le, hanem a „jól megfigyelhető elemekből álló cselekvések füzére”; s hogy figyelme véges: a legintenzívebb, legizgalmasabb előadás sem lehet hosszabb fél óránál. Természetesen nincs teljes sötétség, sem váratlan és erős fény- és hangeffektek; a gyerekek jöhetnek és mehetnek, meg is szólalhatnak, előadás után pedig kipróbálhatják a játékokat. A tér kicsi és intim, nem pusztán a gyerekszínházi paradigmaváltás okán, mely váltás a kamaraszínházi formákat preferálja az intenzív hatás és befogadás érdekében a nagyobbaknak szóló előadásokon is (Sándor, 2006); a korosztály számára oly fontos „méretarányos tér” kívánalma is ezt követeli. A barátságos környezet megteremtéséhez hozzájárul a fények, színek és anyagok harmóniája, a variabilis nézőtér, a gyerekülések, párnák, kispadok.

Mindez együtt olyan sűrített valóságot hoz létre, ami fölülírja például azt a nézetet, hogy hároméves kor előtti emlékek jellemzően nem idézhetők fel. Novák János beszámol róla, hogy több előadásukra járó szülő jelezte, hogy az egy éves korban látottakról kétévesen (vagy még később) elkezdtek otthon beszélgetni a gyerekek, ami mutatja az élmény nyomhagyó erejét (Novák, 2006). A tapasztalatok szerint a »csecsemőszínházi gyerekek« hamarabb tanulnak meg beszélni, és nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint ilyen élményben nem részesülő kortársaik (Novák, 2006), aminek egyértelmű hozadékaik vannak a frusztrációmentes és sikeres írás- és olvasás-elsajátítás számára.

AZ ÓVODÁSOK SZÍNHÁZA

Kétségtelen, hogy a korai színházi élmények elsősorban családban megszerezhetők; ám a koragyermekkori művészeti nevelési programok tapasztalatai, jelentősége fontos tudása az intézményi nevelés szakembereinek, hiszen elképzelhetetlen nélkülük innovatív hátránykompenzáció, beleértve azt a hátrányt is, amit a digitális környezet előnyei jelentenek a literációs képességek, szokások alakulására nézve. Márpedig a nemzetközi kutatások, összehasonlító vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy azok az országok

sikeresek a kompenzáció terén, ahol ez intézményi keretek között minél korábban megvalósul (Csapó, Molnár, Kinyó, 2009). De milyen színházba vigye a gyerekeket az, aki tisztában van a színház olvasóvá nevelő erejével és a hátránykompenzációban betöltött szerepével? Az óriási és vegyes kínálatból való választáshoz érdemes a kodályi elvből kiindulni, ami korántsem csak a zenei nevelés terén érvényes: „csak is művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki.” (Kodály, 1982) Emellett érdemes figyelembe venni az életkori sajátosságokat (Sándor, 2006, 15–16).

Az óvodások színháza: bábszínház, mivel a korosztály játékaiknak fő jellemzője a tárgyak megszemélyesítése, átlényegítése, többfunkciós használata; viszont általában még nem tudják szétválasztani a szociális szerepeket a szerepjárástól, ami az „élőszínház” alapja. A színészek kezében a szemük láttára életre kelő bábu azonban ismerős nekik a játékaikból. Fontos számukra továbbá a színpadi varázslat és csoda, ami bábszínházi körülmények között könnyebben létrehozható (Sándor, 2006, 15).

A KISISKOLÁSOK SZÍNHÁZA

A 6–10 évesek színháza már nem kötődik a bábszínházi formához; ám ez korántsem jelenti azt, hogy csak óvodáskorú gyerekek járhatnak bábszínházba. A bábszínházi forma kreativitása számtalan lehetőséget rejt magában; nem véletlen, hogy egyre gyakrabban használnak élőszínházi előadások is bábelemeket; illetve (bár inkább külföldön) gyakoriak a felnőtteknek szóló bábelőadások. Az is előfordul, hogy bábelőadásokban élő szereplőket játszatnak.

A kisiskolások színháza jellemzően élőszínház, a leginkább nekik való színjátéktípus a mesejáték; gyerekelőadásokat pedig a mai magyar színházi gyakorlatban leginkább a felnőttek színházaiban láthatunk (Novák, 2002).

A mesejátékot néző gyerekekkel kapcsolatos fontos tudása a családnak és az intézményi keretek közt őt nevelő felnőtteknek, hogy a színpadon megelevenedő játéknak ugyanúgy van szorongásoldó funkciója, mint az epikus mesének, sőt ez a funkció a drámai forma és a színpadi hatás miatt még erőteljesebben érvényesül. Ezért is olyan fontos a gyermeki érzelmek feldolgozásában kiaknázni a művészetekben, így a színházművészetben rejülő lehe-

tőségeket. A feldolgozás támogatására a Kolibri Színház egész műsorpolitikát épített (Dávid, 2012). Az északi országok témabővítése nyomán olyan darabokat játszanak, amelyek a gyerekek mindennapi problémáit vetik fel, különösen az ifjúsági előadásokban. A kortárs élethelyzetek, problémák megszólító ereje elvitathatatlan érdeme ezeknek az előadásoknak, amit vétek kiaknáztatlanul hagyni, hiszen a „mai kisfiúknak is le kell győzni a sárkányokat, szót kell érteniük, vagy meg kell küzdeniük a boszorkányokkal. A mai kislányoknak is meg kell tanulniuk (...), hogyan rakjanak rendet életükben. A mesék példája mutatja, hogy a sikerekért erőfeszítéseket kell tenni. Nekik is el kell szaggatniuk hét pár csizmát, mire megtalálják életük párját, a királyfit, vagy a királylányt. (...) Hogy az előttünk tornyosuló akadályok legyőzhetőek, hogy mindnyájunknak érdemes felnőni, ezt ígéri a jó mesék és a jó gyerekelőadások. Ez a mondanivaló, amíg ember él, mindig aktuális marad” – írja Novák János (Novák, 2009). Mindebből az is látható, hogy a színház egyfajta »védőoltásként« (Novák) funkcionálhat az élet kihívásaira adott válaszok lehetséges mikéntjéért illetően.

SZÍNHÁZ ÉS OLVASÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Mivel „a közvetlenül érzékelhető jelenségek köre, így tehát a szenzibilitás, az érzékelés művelete minősül az olvasóvá válás sarokkövének” (Daróczy, 2014), a színházból az olvasáshoz vezető út első állomásait az olyan jellegű élmények jelentik, mint a Kolibri Színház *Tekergők* c. előadása. Az Orbán Ottó verseire épülő játék nyelvvel, hanggal és irodalommal egy *Gesamtkunst*-jellegű álomszerű felfedező utazás hangok, versek, dalok kíséretében. Az előadásban hétköznapi tárgyak, ismerős játékok helyeződnek verbális, vizuális és zenei kontextusokba; később is könnyen felidézhetően. A *Játék óvodásoknak földön, vízen, levegőben* úgy hozza létre az emóciót a befogadójában, ahogy azt magáról a korai versélményről írja Nemes Nagy Ágnes: „...ahogy a levegő létrehozza a lélegzést vagy az utak kereszteződése a várost. Egyszerre van valami, ami azelőtt nem volt. A legkisebbek versélménye is valamiféle születés, esetleg egy lelki muslinca megmoccanása, de a közeg felkelti a funkciót, a vers – hatástényezőin át – a megfelelő lelki

mozgást. Talán ezért szeretjük a művészetet, ezért a boldog, aktív teremődésért.” (Nemes Nagy, 1980) Nemes Nagy Ágnes soraiból az is kitűnik, hogy „a gyermek számára a versjelenség, mondókajelenség és mesejelenség lelkítési/testilelki szükséglet” – írja Daróczy Gabriella az óvodások versélményével kapcsolatban (Daróczy, 2014, 21).

Ahhoz, hogy az óvodáskorú gyermekben megszülessen az olvasó, figyelembe kell venni fejlődéslelektani sajátosságait (Mérei–Binét, 1993). Négy és hat év között a gyerekek gondolkodása még mindig észleleti élményekbe ágyazott és szemlélethez kötött; észleleti élményeik jellemzően szétválaszthatatlan egységekbe szerveződnek. Ezért nevezhető az óvodáskorú gyermek *szinesztétikus mezőnek*. Az érzéki benyomások biztosítják számára a gondolkodás anyagát, a nyelv megjelenítő erejét. A belső feszültség ritmusfeszültséggé szelődésével függ össze a tisztán akusztikus formák, az akusztikai-ritmikai síkon mozgó élmények kedvelése (Mérei–Binét, 1993, 215). Esztétikai szövegekkel való találkozásakor az átélés dinamikáját az indulati feszültség biztosítja (Daróczy, 2008; Bódis, 2005). Mindez rávilágít a színházi élmény kitüntetett szerepére az olvasóvá válhatásában. Az előadások látvány-, hang-, mozgás- és verbális elemei az egész *szinesztétikus mezőt* aktivizálják, mely aktivitásélmény a színház hatásmechanizmusai révén extra minőségű feszültségoldó párosul, ami olyan élmény- és emlényomokat létesít, melyek az örömszerzés olyan módját tanítják meg a pszichének, ami a pszichológiából jól ismert »ismétlési kényszer« által hosszú távon képes pozitívan befolyásolni a kultúrához való viszonyt. Ez az attitűd kamatoztatható az olvasás iránti vágy felkeltésében, nem kevésbé a fenntartásában. Nem kétséges ugyanis, hogy csak az szeret olvasni, akit nem ért ezzel kapcsolatos frusztráció, azaz kiépültek az olvasáshoz szükséges alapképességei. Kiépülésükhöz pedig a színházi élmény is hozzájárul azzal, hogy az előadás olyan képességcsoportokat fejleszt a befogadóban, melyek az olvasáshoz is nélkülözhetetlenek. Elegendő talán a beszédélmény, beszédértés olvasástanulásban, olvasásértésben játszott szerepére utalni, vagy a beszédfeldolgozás minőségének, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésének a jelentőségére.



Illusztrációs fotó: Zsibongó színjátszócsoporthoz

„Aki mindennap hall mesét, annak iskolába lépéskor a nyelvi fejlettsége másfél évvel előzheti meg azt, aki csak rendszertelenül hall – vagy pláne csak *néz!* – mesét. Márpedig a nyelvi fejlettség a gondolkodás alapja” – mondja Vekerdy Tamás (Vekerdy, 2015). S mivel gondolkodás nélkül nincs megértés, sem szövegé, sem önmagunké, sem egymásé, sem a világé, úgy tűnik, a mesélésen fordul meg az emberi jövő...

Nem kétséges, hogy a színház is egy mesélési mód, mégpedig a nézett (film-televíziós) mesétől, amire a neves pszichológus itt a „*néz*” szóval utal, jelentősen eltérő módja a mesélésnek; hiszen míg a mozgóképszerű mesélés passzív befogadásra kényszerít, a színházi élmény aktív befogadást ír elő, az élőbeszéd élményével hozzájárul a beszédfejlődéshez, így az olvasásértés alakulásához (is), a hatáselemek komplexitása révén pedig pedig a személyiség teljes mobilizációjával képes olyan *erős élményt* adni, ami húsz-harminc év múlva is hat (Sándor, 2006, 14). Éppen ezért nagyon fontos volna, hogy a színházi élmények sora folyamatos legyen, s hozzákösse az írásbeli kultúra világához már akkor a gyerekeket, amikor maguk még nem képesek olvasni írott szövegeket; s hogy a kötések kiépítéséhez hozzájáruljon az intézményi nevelés, a pedagógus. A színházban látott mesejátékok arra inspirálhatják később a kezdő olvasót, hogy próbálkozzon színházi élményei olvasmányélményre váltásával, természetesen nem a dramatizált változatok, hanem az epikus szövegek olvasásával (pl. *Holle anyó*, *Hamupipóke*). A színház ebben a vonatkozásban betölthet olyan szerepet is, mint a felnőtt felolvasó tevékenysége az első iskolás években, míg nem képes a kezdő olva-

só magának élményt nyújtó olvasásra. Vágykeltő funkciója van, s ha e vágy kielégítésében a felnőtt is segíti, vele együtt bogarászva, felváltva olvasgatva a szöveget, amelynek ismerőssége segíti az olvasást, gyorsabban halad az olvasásfejlődés útján, mint gondolnánk, várnánk, remélnénk.

A színház felől a drámaolvasáshoz is könnyebben érkezik meg a gyermek olvasó, különösen az olyan előadások felől, mint a *Berg Judit Rumini Ferrit-szigeten* c. mesedramájából készült színházi játék a Pesti Magyar Színházban. S mivel ez egy meseregény-folyam részeként íródott mesedramaszöveg, regényolvasásra is inspirálhat. Mindkettő egyaránt nagy adóssága az olvasásfejlesztésnek, irodalomtanításnak, holott olvasó emberről igazán csak regényeket is olvasó ember esetén beszélhetünk; a regényolvasáshoz azonban nehezen vagy alig érkezik meg a mai iskolás. Az *erős nyomot hagyó* színházi élmény után nagyobb eséllyel veszi elő a tengerészregény darabjait úgy harmadik-negyedik osztály táján a kisgyerek; különösen, ha olvasásra motiváló iskolai feldolgozás támogatja ebben, és/vagy a felnőttel való együttolvasás. Később pedig, mikor iskolázódásában elérkezik a drámaolvasás, ez az élmény segítheti a drámaszöveggel való ismerkedést; különösen, ha az iskolának és a pedagógusnak eszébe jut összekapcsolni és egymásra építeni az élményeket, tevékenységeket: a Rumini-előadást követő élményszerű regényfeldolgozásra a mesedráma olvasását, s azon tanítani a drámaolvasást. Hiába találkozik ugyanis dramatikus szövegekkel kezdettől az olvasókönyveiben a kisiskolás (pl. *betlehemes olvasása*), a drámaolvasás nehéz! És, mint minden szövegtípus olvasása, külön tanítást igényel.

A dráma és a belőle készült előadás két különböző művészeti ág törvényei szerint működik (Götz, 2001) – az irodalomból közegváltással lesz színházi előadás, és ebben a közegváltásban számtalan hatáselem érvényesül (Gajdó – G. Gödény, 1994). Nem véletlen, hogy olvasó felnőttek között is szép számmal akadnak olyanok, akik szívesen járnak színházba ugyan, de az írott drámát nem élvezik. A szóbeliségben gyökerező színházi hatásmechanizmusok nélkül nem működik számukra a szöveg. Holott az előadás már egy értelmezett világ, benne a rendezői koncepció és a színészi szerepértelmezés érvényesül. A színházban tulajdonképpen azt látjuk, hogyan értelmezi korát egy-egy előadás a dráma használatával, mely értelmezéshez aztán a néző valamiképpen viszonyul. Ha arra vagyunk kíváncsiak, milyen jelentést hoz *bennünk* létre a szöveg, *mit mond nekünk, s mit mondhatunk neki* mi magunk (Kulcsár Szabó), magát a drámát kell olvasnunk, amihez kétségtelenül *egybe kell gyűjteni erőinket* (Heidegger), hisz ez az olvasói tevékenység nem minden erőfeszítés nélkül való. Am megéri a fáradság, mert olyan új felfedezésekre tehetünk szert önmagunkkal és a világ működésével kapcsolatban, embertársainkhoz és a világhoz fűződő viszonyunkban, ami nélkülözhetetlen a sikeres életgyakorlat számára is. Éppen ezért, mielőtt a lét(ünk) *végleg lemerül* (Nagy László), varázsoljuk elő a »tücsökhegedút«, hogy rátaláljunk a kimondatlanra – abban, ami kimondatott (Heidegger) (Staiger, 1995, 12). A kereséssel pedig igyekeznünk kell, mert a pszichológusok előrejelzései szerint „a mai 20–29 évesek több, mint a fele nárcisztikus személyiség lesz 65 éves korára. Hiszen, miközben az online élet erősen

támogatja a felnövesztett egót, az érzelmi intelligenciát és az empátiát a Z generáció már nem tekinti fontosnak, sőt inkább hátráltatónak. Ez a generáció nem mutat túl sok szociális érdeklődést, és hamar elunja magát” – mondja Tari Annamária, aki szerint „nagy eséllyel lesz gyors, unalmas és nem túl boldog élete közülük sokaknak” (Tari, 2016).

E generáció egy része ma már gyermeket nevel; s a »kis Alfák« első csapata pedig, akik már az anyatejjel szívták magukba a digitális tudást, és gyakran előbb tanultak meg érintőképernyőt használni, mint járni vagy beszélni, az iskola kapuján kopogtat... Külföldi kutatások szerint az Alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak (Konok, 2016), ami bizonytalnabb további változást hoz a képességekben, gondolkodásban. „Az érintőképernyő használata valószínűleg eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez megint csak eddig nem ismert változásokat idézhet elő az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. Természetesen pozitív és negatív hatások egyaránt lehetnek (Hercsel, 2015). A figyelem megosztását, a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket például fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a TV-hez hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt” (Konok, 2016). Ha abból indulunk ki, hogy „a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség (elsősorban a szülővel), annak is lehet negatív hatása, hogy manapság a TV-vel és a digitális

eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyerekeket, mint régebben, amikor még nehezebb volt lefoglalni őket. Márpedig az újszülöttek úgy jönnek a világra, hogy agyuk még nem érte el a teljes fejlettségét. Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyerekeket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotó tevékenység, és még sok más” (Konok, 2016). A sok más része a korai színház, az ölbeli játékok, a mesemondás – a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmény. A felnőtt felelőssége, hogy ezekhez hozzájusson a gyerek. Hogy nem reménytelen a vállalkozás, mutatja a még éppen a »szupermostgenerációhoz« (Hercsel, 2015) tartozó gyerekek *Krémkaktusza, Csodaország*...

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bódis Zoltán, *Gyermek, nyelv, költészet, Új Forrás*, 2005, 5, 100–102. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00105/050509.htm>
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Kinyó László, A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 2009, 3–4, 3–13. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf>
- Daróczy Gabriella, A kisgyermekkori történetmondás készség- és képességfejlesztő hatása, *Új Pedagógiai Szemle*, 2008, 5, 97–100.
- Daróczy Gabriella, Az óvodai versélmény. In: Gombos Péter (szerk.), *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Hunra, Budapest, 2014, 18–31.
- Dávid Ádám, A Kolibri szárnyalása, Évadértékelő a húszéves Kolibri Színházról, *Bárka*, 2012, 5, 102–106. URL: <http://www.barkaonline.hu/szepirodalom/34-szinhazi-programok/2939-a-kolibri-szarnyalasa>

- Gajdó Tamás, G. Gódey Andrea, *Drámatanítás az általános iskolában, Módszertani Lapok Magyar*, 1994, 3, 25–29.
- Götz Eszter, *Színház-néző*, PolgART, Budapest, 2001.
- Hercsel Adél, Ez a szupermost generáció, de már készülnek az alfák, *hvg.hu*, 2015. 10. 22. URL: http://hvg.hu/plazs/20151022_alfak_generaciok
- Kodály Zoltán, *Visszatekintés*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1982.
- Konok Veronika, Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció?, *divany.hu*, 2016, 08.04. URL: http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa_generacio
- Mérei Ferenc, Binét Ágnes, *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest, 1993.
- Nemes Nagy Ágnes, A vers mértana, *Kortárs*, 1980, 12, 1971–1987.
- NOVÁK János, A világ újrafelfedezésének öröme. Csecsemőknek készített előadások. In: SÁNDOR L. István (szerk.): *Gyerekszínházak Magyarországon*, ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006. 131–141.
- NOVÁK János, Paradigmaváltás a gyermekeknek és az ifjúságnak játszó színházakban. *Tani-tani*, 2009, 14, 73–79, URL: http://www.tani-tani.info/093_novak
- NOVÁK János, Szemléletbeli különbségek gyerekelőadás és gyerekelőadás között, *Drámapedagógiai Magazin*, 2012, 2, 2–12.
- SÁNDOR L. István, Az első élmények, Beszélgetés Meczner Jánossal. In: SÁNDOR L. István (szerk.), *Gyerekszínházak Magyarországon*, ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006, 14–17.
- STAIGER, Emil, Levélváltás Martin Heideggerrel, *Athenaeum*, 1995/1, 109–122.
- TARI Annamária, *Az önbecsülés a mai élet drogja. Konferenciaelőadás*. Biztonságos Böngeeszt Konferencia, Kaposvár, 2016, 09, 21. URL: <http://kaposvariprogramok.hu/tariannamaria>
- VEKERDY Tamás, *Legyünk cinkosai a gyerekeinknek! Avagy hogyan éljük túl az iskolát?* URL: <http://wmn.hu/2015/08/31/vekerdy-tamas-legyunk-cinkosai-a-gyerekeinknek-avagy-hogyan-eljuk-tul-az-iskolat/>

Illusztrációs fotó: *Apropó színházcsoport*

